



INTERDISCIPLINARIDADE COMO SOLIDARIEDADE: desafio à formação de professores

Carmen Lucia Bezerra Machado, Maria Aparecida Bergamaschi, Marlene Ribeiro e Eliane Ribeiro Pardo

RESUMO – *Interdisciplinaridade como solidariedade: desafio à formação de professores.* Neste artigo propomo-nos a refletir sobre a viabilidade de um trabalho interdisciplinar no curso de Pedagogia, a partir de uma experiência que vimos realizando desde 1998, com as disciplinas Sociologia, História, Filosofia – da Educação – e Metodologia da Pesquisa II, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo é averiguar que desafios estão colocados para uma prática interdisciplinar nos cursos de formação de professores. A experiência permite-nos pensar o ensino, a pesquisa e a extensão, articulados em uma perspectiva interdisciplinar, no que diz respeito tanto à reconstrução da teoria que sustenta a experiência, quanto à possibilidade de infundir vida, atualidade e concretude a essa teoria. **Palavras-chave:** *interdisciplinaridade, formação de professores, trabalho docente, solidariedade.*

ABSTRACT – *Interdisciplinarity as solidarity: challenge to teachers' education.* In this paper we propose to examine the viability of interdisciplinary work throughout the Pedagogy course, taking as reference an experiment that we have been carrying out since 1998 with subjects such as Sociology, History, Philosophy of Education and Methodology of Research II, at the Faculty of Education at the Federal University of Rio Grande do Sul. The objective is to investigate what challenges we can identify in an interdisciplinary practice applied to the undergraduate programs for teachers. Our experience allows us to see teaching, research and extension, articulated in an interdisciplinary perspective, in relation to both a reconstruction of the theory that affirms the experience and to the possibility of introducing life, the present and reality to this theory.

Key-words: *interdisciplinarity and teachers' education, interdisciplinary work and solitary work, teaching-research-extension, education as formation.*

Introdução

O debate que se trava em torno da identidade do pedagogo, desde a primeira regulamentação do curso de Pedagogia em 1939¹, tem-se refletido nas contínuas reformulações curriculares, em uma busca constante de superação das ambigüidades próprias da Pedagogia, situada entre a arte, a ciência e a técnica². As reformas dos currículos, no entanto, têm conseguido avançar muito pouco no que tange à organização dos conteúdos julgados necessários à formação dos professores, que se tem orientado, em geral, pelo modelo das disciplinas ordenadas e classificadas por áreas de conhecimento. É para este foco que dirigimos as nossas indagações: Que desafios estão colocados para uma prática interdisciplinar nos cursos de graduação, em particular, no curso de Pedagogia? Qual a importância da experiência da interdisciplinaridade para a formação de professores? Qual a relação entre trabalho interdisciplinar e trabalho solidário? Seria possível um trabalho interdisciplinar solidário com o ensino, a pesquisa, a extensão, na graduação em Pedagogia?

Reconhece a complexidade da questão quando se discutem e formulam propostas curriculares referidas a um projeto político-pedagógico democrático para a escola e a sociedade, afirmando mesmo ser cada vez mais difícil enfrentar “a tendência desagregadora do conhecimento, cujo exemplo mais claro é o da supremacia da especialização em detrimento do saber mais geral” (Bordas, 1992, p. 14).

Neste texto procuramos localizar, relacionadas a uma crítica à fragmentação dos conteúdos organizados sob a forma de disciplinas, algumas respostas àquelas indagações que se mostram como preocupações no cotidiano de muitos professores e professoras que desejam ultrapassar a mera condição de “ensinadores”.

A fragmentação de conhecimentos no ensino tem sido repudiada por alunos e alunas que percebem o curso como uma “colcha de retalhos” e explicitam suas dificuldades em juntar os fragmentos para atuar em uma realidade educacional complexa. Esse repúdio, por parte dos alunos, e uma insatisfação com o trabalho encerrado dentro dos limites de cada disciplina, por parte dos professores, vão-se materializando em posturas e convicções construídas sobre a possibilidade e, mais do que isso, sobre a necessidade de ultrapassar as fronteiras que disciplinam e compartimentalizam o conhecimento, tornando-o incompleto, abstrato e sem sentido.

Entretanto, é preciso, como mostra Silva (1997), um certo cuidado ao relacionar a interdisciplinaridade e a fragmentação do conhecimento. Entre as questões apontadas pelo autor, aparece a diferença entre conhecimento científico, próprio da ciência-matriz, e conhecimento escolar, próprio da ciência educacional, problema este também apontado por Carvalho (1996). Essa diferença marca o sentido da interdisciplinaridade na ciência e na educação, en-

quanto áreas de produção de conhecimento. O autor não nega, entretanto, a possibilidade de um ensino interdisciplinar que seria, então, diferente da possibilidade interdisciplinar nas ciências. Pensa que o currículo, compreendido em uma perspectiva interdisciplinar, caracterizar-se-ia como um “processo dinâmico e flexível, aberto às possibilidades de múltiplas e criativas trocas entre as mais diversas formas de conhecimento” (Silva, 1997, p. 121).

Optamos por refletir sobre o sentido da interdisciplinaridade como solidariedade, arrancando pedaços de uma experiência que já se estende por cinco semestres, em que a narrativa dos fatos que nos envolveram e foram também por nós provocados, mostra não haver uma idéia *a priori* de “como fazer”, afora o desconforto em fechar a porta e conviver com uma barreira maior do que as impostas pelas divisórias das salas, aquela barreira que impede o necessário transitar e recriar o conhecimento. Iniciamos, no primeiro segmento, pelo resgate da origem da experiência, desvelando, em um segundo segmento, os primeiros contatos e o início do diálogo que encaminham para situações de maiores encontros e até de planejamento, retomando as ações comuns materializadas nas aulas conjuntas e nas produções coletivas. Pontuaremos, em um terceiro segmento, a proposta singular de cada disciplina, ressaltando os conteúdos e conceitos que permitem as pontes. Nossa História, Sociologia, Filosofia e Metodologia da Pesquisa II escapam aos contornos lineares de fatos e conceitos para instaurar-se nos acontecimentos de dentro e fora das salas de aula, de dentro e fora das ementas curriculares, mesclados de aprendizagens e criações. Por isso, este texto transcende o mero relato, para significar reflexão sobre a ação tornada práxis. Em um quarto segmento, optamos por pinçar alguns momentos significativos retirados da apresentação final dos resultados dos coletivos de pesquisa, expressão de síntese teórico-prática.

A experiência permite-nos elaborar reflexões sobre a construção do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar e solidária, no que diz respeito tanto à re-feitura³ da teoria que subliminarmente sustenta essa experiência, e na possibilidade de infundir vida e concretude a essa teoria. Invertendo a ordem que constrói o conceito para posteriormente aplicá-lo à realidade a ser compreendida, traremos a experiência de um trabalho interdisciplinar e solidário, sua origem, desdobramentos, desafios, como um solo vivo, dinâmico, contraditório sobre o qual faremos a reflexão a respeito do sentido da interdisciplinaridade como solidariedade.

Em um quinto segmento, então, retomaremos a experiência para focalizá-la sob o suporte de estudos que nos permitam ampliar a compreensão dos limites e possibilidades de uma prática interdisciplinar nos cursos de formação de professores. Ao contrário da construção metodológica usualmente adotada, em que a reflexão teórica e a construção das categorias conceituais antecedem a análise da realidade/objeto de investigação, em nossa produção partimos da experiência, sem isolá-la dos instrumentos teóricos que nos possam

ajudar a interpretá-la, reconstruindo-a aos poucos e dando vida à teoria. De posse desta, podemos retomar nossas práticas, compreendê-las, avaliá-las, recriá-las.

Em última instância é a negação/construção de modelos de educação e de professor/professora que estamos experimentando, tendo como horizonte, sempre, uma sociedade solidária, em que a escola possa superar o ensinar/aprender para agregar o produzir, o criar, o sentir, o compartilhar conhecimentos, prazeres, cuidados, sentidos.

O que torna possível uma experiência interdisciplinar solidária?

Uma epistemologia das ciências vem produzindo um discurso bem articulado de crítica à fragmentação do conhecimento, discurso este que já circula há alguns anos, estendendo-se à área da educação, onde sobressaem alguns estudos bastante significativos, que serão abordados posteriormente. Há situações mesmo em que se pode observar que o conhecimento científico é produzido interdisciplinarmente, como mostra Flores (1993, p. 53), ao referir-se à epistemologia genética piagetiana, para a qual o “tema da interdisciplinaridade tem lugar de destaque.”

O móvel da nossa experiência, entretanto, não foi esse suporte teórico que fundamenta concepções de interdisciplinaridade. O sentimento de insatisfação, mais do que o conhecimento intelectual ou a capacidade de intervenção, dimensões vivas e contraditórias da totalidade humana, desencadeou o processo que viria a caracterizar-se como uma construção interdisciplinar.

A insatisfação com o trabalho isolado resulta de uma longa tradição de ensino que, dentro da concepção de ciência predominante na Modernidade, estabelece a organização dos conhecimentos em disciplinas. Assim, o currículo escolar, do ensino fundamental ao superior, organiza-se pela soma de créditos em disciplinas de formação geral e específica, de modo que várias dezenas delas, dependendo do curso, determinam a formação do/a aluno/a, trabalhador/a e cidadão/ã, sem haja qualquer relação entre elas. Nesta formação, a disciplinaridade é o caminho que leva à especialização e à perda da concepção/prática da totalidade, priorizando, das três dimensões anteriormente citadas, o intelecto em detrimento da emoção e da ação, como se estas duas não integrassem a razão. Os alunos e as alunas se ressentem desse modo compartimentado de aprender, demonstrando desgosto para com o estudo, visto que os “pedaços” que desejam conectar já vêm “empacotados”, ou seja, as divisórias entre cada uma das disciplinas estão muito bem demarcadas.

Entre os professores e as professoras a insatisfação também é grande. Em primeiro lugar porque, mesmo com todo o cuidado, é comum aparecer um

“borrado”⁴ nas fronteiras entre as disciplinas; é muito difícil, e acreditamos não ser educativo, ensinar com o suporte exclusivo das ferramentas de uma única disciplina. A não-aprendizagem, a insatisfação dos alunos e alunas, que muitas vezes resulta em abandono do curso, é também vivenciada pelo professor e professora, que nem conseguem ver como eles/elas efetuam as conexões com os demais conhecimentos nem podem implementar tais conexões, visto que sua função é “transmitir” o conteúdo da disciplina. O termo que até o final do século XIX estava apenas ligado ao disciplinamento, no que tange aos comportamentos e à obediência, visando à “docilidade dos corpos” (Foucault, 1984) e tendo como modelo a “disciplina da fábrica” (Enguita, 1989), pelo menos em parte, explica por que cada uma das áreas do conhecimento passou a ser designada como disciplina.

Da negação de práticas estanques, fundadas no predomínio do conhecimento intelectual, da memorização mecânica e do controle disciplinar, emergiram as possibilidades de uma experiência interdisciplinar. Tal experiência é solidária, de trocas, de convivências, de articulação com a comunidade externa, de produção de conhecimentos e de sentidos, para as professoras e para as alunas e alunos que atuam ou irão atuar como futuros professores e professoras.

Construindo pontes ou como fazer a travessia da disciplina à interdisciplina

Como já afirmamos, a interação entre as disciplinas não partiu nem do conhecimento acerca dos fundamentos do trabalho interdisciplinar, embora este conhecimento estivesse subentendido, nem de um planejamento prévio, onde tais fundamentos estivessem implícitos. Também não foi uma experiência improvisada ou inconseqüente. Atuamos como se estivéssemos em uma peça de teatro cujo texto é re-construído na interlocução com a platéia e cujas temáticas são previamente estabelecidas, planejadas.

As próprias alunas “detonaram” o processo. Falavam do que aprendiam em Sociologia e História, apontando pontos comuns entre estas disciplinas. Essas falas foram escutadas e, mais do que isto, foram consideradas. Dessa forma começaram a efetuar-se os primeiros contatos. Questões que se evidenciam na sociedade brasileira, com destaque para as problemáticas educacionais constituíram um ponto de partida. A seleção dos autores clássicos para interpretá-las, por parte da Sociologia, e a análise dos diferentes contextos onde se enraízam tais problemáticas, tendo por suporte as diferentes abordagens históricas, por parte da História, fazem a primeira aproximação entre as professoras.

O diálogo se inicia tímido, mas sustentado concretamente por uma idéia de Sociologia e de História tomadas na perspectiva do *Outro*. Assim, a Socio-

logia via a História como a contextualização dos conceitos nos tempos e espaços em que foram engendrados, possibilitando a sua relativização ao serem transpostos para novos tempos e espaços, a sua apropriação para estudos e vivências na educação brasileira, a abertura para novas construções teórico-práticas. Por sua vez, a Sociologia era focalizada pelo olhar da História como possibilidade de apropriação de conceitos enquanto instrumentos (ferramentas em permanente construção) para analisar e compreender a sociedade e os diferentes contextos (tempos e espaços sociais) em que se constrói a educação brasileira.

A esse processo, iniciado no segundo semestre de 1998, agregam-se, no segundo semestre de 1999, a Filosofia e a Metodologia da Pesquisa II. Ecos muito fortes do trabalho interdisciplinar desenvolvido pela História e Sociologia se faziam sentir tanto nas aulas de Filosofia – onde se concretizava a identificação com os autores lidos, os conceitos debatidos, as realidades problematizadas – quanto nos corredores, onde o entusiasmo das professoras ao comentarem os trabalhos era contagiante.

O ingresso da Filosofia encontra respaldo em uma concepção que a percebe como área do conhecimento que (re)define os ângulos focalizados, permitindo uma abordagem mais ampla dos fenômenos e de suas relações e, ao mesmo tempo, o questionamento constante do movimento aparência/essência. Para isso, é imprescindível o concurso da História e da Sociologia, ciências que fornecem os instrumentos teóricos e metodológicos necessários à construção de ferramentas conceituais com que os/as futuros/as professores/as deverão contar para fazer a interpretação da realidade ou dos processos históricos e sociais onde se produz/reproduz a educação brasileira.

O tríptico enfoque da História, Sociologia e Filosofia precisa contemplar a construção de instrumentos de análise científica e pedagógica que permitam aos professores e professoras delinear seus compromissos, considerando a dinâmica conflitual que resulta do confronto entre os interesses contraditórios presentes no modelo capitalista de sociedade.

A interdisciplinaridade amplia-se com a participação da Metodologia da Pesquisa II. Se entre a História, a Sociologia e a Filosofia a interdisciplinaridade efetua-se pelo atravessamento das fronteiras dos conteúdos programáticos, a Metodologia da Pesquisa II fará o corte transversal entre as três disciplinas através de um trabalho de produção da escrita. A escrita, nessa perspectiva, também quebra algumas fronteiras que tradicionalmente demarcam a avaliação do desempenho dos alunos e alunas. Ela é tomada sob o ponto de vista ético, ou seja, na sua capacidade de potencializar a formação de sujeitos singulares – professores/as-pesquisadores/as e autores/as.

Começa a tomar forma cada vez mais nítida a construção de um trabalho articulado entre a História, a Sociologia, a Filosofia e a Metodologia da Pesquisa II, em que são desenhadas algumas concepções-eixos, ou seja:

- a educação entendida como *formação* que passa pelo trabalho, pelas práticas sociais, pelas manifestações culturais e artísticas, pela escola e outras formas de socialização em que se delineiam conhecimentos, concepções, princípios e valores, que irão orientar a *formação* de professores e professoras;
- a articulação entre as atividades-fins da universidade: *ensino, pesquisa e extensão*, considerando esta última como um espaço contraditório de aproximação, troca e confronto entre as práticas, os saberes e os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes, práticas e conhecimentos produzidos nas práticas sociais pelas classes subalternas, ou seja, entre ciência e senso comum;
- a *interdisciplinaridade* que transgride os rígidos contornos em que foram encerradas as áreas especializadas do conhecimento pela Modernidade e que viabiliza o diálogo com diferentes enfoques metodológicos sem, com isso, cair em um ecletismo estéril ou afrouxar o rigor que deve caracterizar a *formação* de professores e professoras;
- a *solidariedade* sobre a qual se assenta a educação, como um valor ético de pré-ocupação, de cuidado consigo, com os outros, com a vida, com o ambiente, onde a igualdade de condições no respeito às diferenças sustenta a relação sujeito/objeto do estudo/formação, é o horizonte para o qual apontam os objetivos e a finalidade da formação de professores para um novo tempo;
- a *utopia* como o (não) lugar do sonho, que caracteriza no humano a capacidade de projetar (-se) e o lugar do concreto, que caracteriza no humano o ser de natureza com os limites que esta implica. A *utopia*, recorrendo ao testemunho de Paulo Freire, que tem dado suporte teórico a nossa experiência, é a indignação diante da injustiça e da impossibilidade de condições concretas de humanização, que está colocada para a maior parte da população do planeta e, ao mesmo tempo, a disposição de agir no sentido de mudanças que considerem os limites e as possibilidades de inventar e de transgredir, próprias do humano (Freire, 2000; Freire e Shor, 1997).

Nas práticas interdisciplinares, construídas no dia a dia, os consensos ou as pontes começam a materializar-se. Tempo e espaço, global e local, essência e aparência emergem como historicidade, como relação, como desvelamento, como expressão de si e do outro, definindo a escolha de teorias, conceitos, essencialidades, reflexividades que, para além do discurso que se esgota na eloquência, quer tornar-se *práxis* vivida na busca da coerência entre o que se diz e o que se faz na prática educativa. Nessa prática interdisciplinar pretendemos estar formando professores e professoras e tecendo redes mais integradas entre conceitos e estratégias de investigação/ação em educação.

Como trabalhar conhecimentos que apresentam fronteiras móveis?

Nossa perspectiva de romper fronteiras onde foram encerradas as disciplinas na Modernidade busca suas justificativas na obra de Foucault, para quem as Ciências Humanas, nas quais fundamentamos a formação de professores/as, “ocupam pois, essa distância que separa (não sem unir) a biologia, a economia e a filosofia daquilo que lhes dá possibilidade no ser mesmo do homem” (Foucault, 1987, p. 371). Mas é no estudo que este autor desenvolve na obra *Vigiar e punir* (Foucault, 1984), que julgamos encontrar elementos para focalizar a disciplina como formadora de homens e mulheres, constituindo-se enquanto base material para a produção das Ciências Humanas e Sociais. As disciplinas, para Foucault (1984, p. 171), constituem-se em “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de sua força e lhe impõem uma relação de docilidade/utilidade”.

Portanto, poderíamos indicar dois sentidos na compreensão de disciplina: aquele que regulamenta um determinado conhecimento dentro dos espaços de seu objeto de investigação e de seu método, que corresponde às áreas do conhecimento constantes do currículo do curso de Pedagogia, e aquele que incide sobre a feitura dos corpos de homens e mulheres submetidos à organização do trabalho fabril e, por que não dizer, escolar, e de uma cultura correspondente. Ambos os sentidos, como mostra Foucault, não se excluem; antes, se intercomplementam, podendo afirmar-se mesmo que *a produção dos corpos dóceis*, pesquisada por este autor, veio a fundamentar a produção de discursos científicos que registram, na história, “o homem como produção do poder e como objeto do saber”.

Na compreensão da especificidade de cada uma das disciplinas que compõem o desenho e as práticas interdisciplinares, estaremos abordando a disciplina naquele sentido que concerne à organização do conhecimento em áreas específicas, sem perder de vista a base material em que se produzem os bens, e os homens e mulheres dentro de determinadas relações sociais de produção na sociedade capitalista. Assim, o Currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS apresenta institucionalmente as súmulas/ementas tomadas como referências para organizar os programas das disciplinas oferecidas às alunas e aos alunos. As disciplinas de História da Educação no Brasil (Código: EDU 01159, 60h-a), Sociologia da Educação I (Código: EDU 01152, 60 h-a) e Filosofia da Educação: Fundamentos da Experiência Pedagógica (Código: EDU 01160, 45 h-a) são obrigatórias e tem horários complementares, nos mesmos turno e dia da semana.

Começamos pela História da Educação, uma disciplina que se propõe a contextualizar as formas de organização educacional, as visões pedagógicas, as práticas educativas desenvolvidas no Brasil, desde o início da colonização

até a atualidade, articulando os movimentos educacionais com o processo histórico brasileiro mais amplo.

O programa da disciplina (EDU 01159), cuja ementa/súmula propõe “um estudo analítico das formas de organização educacional, das visões pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas no Brasil desde a colônia até a atualidade” traz embutida nesse enunciado, a processualidade da História. Possibilita, portanto, analisar as permanências e as mudanças que ocorrem em ritmos e tempos variados. É importante ressaltar que esta proposta “apaga” um período importante da História da Educação no Brasil, qual seja o período pré-colonial ou o período anterior à ocupação européia, ocultando as práticas educativas dos povos indígenas. Esta é uma prática que denota o viés eurocêntrico dos currículos de História, bem como uma visão reduzida da Educação que fica restrita às práticas escolares. Esta escolha – e a escolha é sempre necessária e orientada por interesses – constitui-se, segundo Forquin (1993, p. 16 e 38), em função de uma “aprovação social”, legitimada por “disputas que elegem alguns saberes como conteúdos escolares, uma vez que toda a educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre alguma coisa e de omissões de algumas outras coisas”.

Destacamos a necessidade de romper com a linearidade que marca a concepção de História, privilegiada nos currículos da escola básica e das licenciaturas, reafirmando a importância de uma abordagem processual em que sejam focalizados os diferentes contextos temporais e espaciais, as situações em que emergem os acontecimentos, principalmente os sujeitos sociais que se movem em tais situações e acontecimentos, para construir uma compreensão em uma perspectiva histórica da educação no Brasil. Para isso sentimos a necessidade do diálogo interdisciplinar com a Sociologia, a Filosofia e a Metodologia da Pesquisa II, que veio a fundamentar a experiência aqui refletida. Propomos um olhar que dê visibilidade a algumas questões que consideramos centrais para a compreensão da educação brasileira, educação esta compreendida com o sentido de “formação”, ou seja, como “práticas sociais e culturais que formam os sujeitos em diferentes situações; instituições e momentos da vida sócia” (Peres, 1998, p. 6).

A História da Educação Brasileira é uma história de exclusão de povos e/ou grupos colocados em posições econômicas, sociais, raciais e étnicas de subalternidade, quer dizer, de grupos sociais e/ou de povos que experimentam a exploração, a opressão, a discriminação e a dominação. A dominação das mulheres vai produzindo/reproduzindo ao longo dos tempos um modelo de feminilidade baseado na submissão e obediência, tornando invisíveis as mulheres na história. Reforça códigos proibitivos, desqualificando e desvalorizando o trabalho pedagógico escolar que, a partir do início do século XIX, passa a ser majoritariamente exercido por nós – mulheres professoras. É também uma história que mostra/oculta o extermínio, a escravidão, a opressão e

a discriminação dos povos autóctones e dos povos africanos, estes arrancados à força de seus lugares de origem. Os índios, mais do que apagados – *colocados no pretérito da história* – e excluídos, foram em grande parte dizimados, e os poucos renitentes lutam pela demarcação de suas terras, pela preservação de suas culturas, por uma identidade étnica, pelo próprio direito de existir enquanto pessoas e enquanto povos. São raros os registros das práticas educacionais indígenas, que só muito recentemente começam a aparecer, até porque a concepção predominante de educação é a liberal, que nos foi legada pela Modernidade.

À grande parcela da população afro-brasileira foi oferecida uma trajetória de interdição social, de desqualificação, em que os preconceitos foram e são forjados e alimentados até o presente num duro embate com os movimentos que têm os negros como protagonistas, cuja história precisa ser resgatada em uma perspectiva de reconstrução racial e étnica.

Diante desse viés histórico, resumidamente apresentado, buscamos uma abordagem em que os processos de exclusão social – aqui entendidos como de exploração, escravização, discriminação, opressão e dominação – desses povos e/ou grupos sociais possam ser acompanhados, refletidos, analisados ao longo da história. O propósito é compreender teoricamente as relações de exploração, de gênero, de etnia e de raça que atravessam a educação, bem como explicitar as práticas (escolarizadas ou não) que contribuem para as transformações e permanências, sobretudo para a constituição da representação social do pobre, da mulher, do negro e do índio.

A disciplina Sociologia da Educação I (EDU 01152), no curso de Pedagogia, é uma das que mais se defronta com concepções prévias do social e do conhecimento sociológico de que os/as alunos/as são portadores/as. As representações “práticas” e “espontâneas” do mundo físico e social que os/as cercam e os/as guiam constituem-se em instrumentos que lhes permitem tanto situar-se no mundo como nele agir, constituindo-se em um senso comum não-científico, fragmentário, incoerente, não refletido, superficial que, se os/as orienta em suas ações e decisões cotidianas, da mesma forma cristaliza-se e dificulta o seu posterior trabalho de construção do conhecimento. Certezas infundadas baseadas na experiência prática e não refletida da vida social, além da incorporação de ideologias e/ou de doutrinas, bloqueiam a análise sociológica em geral e, em particular, da Sociologia da Educação. Se para a História o ensino prévio é preconceituoso, etnocêntrico, repetitivo, linear e fragmentário, a Sociologia como tal, com exceção dos cursos técnicos e da formação para o magistério, inexistente para o ensino médio⁵. Contraditoriamente, porém, é deste senso comum que parte a Sociologia, no caso a Sociologia da Educação, com o intento de fundamentar teoricamente tais impressões espontâneas, quebrar estruturas petrificadas e construir o conhecimento de uma realidade que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, ou seja, a educação. A ementa de Sociologia da

Educação I (EDU 01152) está assim definida: “A educação como objeto de estudo sociológico. Principais tendências teóricas na Sociologia da Educação. O fenômeno da desigualdade educacional com ênfase da realidade brasileira: seus determinantes e suas consequências. Análise da política educacional brasileira”.

Ao falar do trabalho intelectual, Mills (1982) estabelece a relação entre o tema de pesquisa e a biografia do/a pesquisador/a, ressaltando a importância de coletar e anotar cuidadosamente em arquivos a produção de novas fontes, de exercitar a imaginação, atento/a sempre à linguagem e à possibilidade de publicação das idéias. O autor reabilita, então, a pesquisa como prática artesanal. Nesta prática nada substitui a leitura e nenhum intérprete – um/a autor/a que fale de outro/a – poderá dizer ao/à leitor/a mais ou melhor sobre o conteúdo do livro do que o/a próprio/a autor/a. Assim, enfaticamente, temos repetido que a leitura prévia de textos de Sociologia da Educação é a dos clássicos – Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx – e a leitura posterior é a de seus intérpretes e comentaristas, seguidores, discípulos.

Para a Sociologia da Educação I, do ponto de vista do qual partimos, o método não pode reduzir-se a um conjunto de técnicas; a presença de um método envolve técnicas, sim, todavia, mais do que isso. Essas técnicas deverão estar indispensavelmente sintonizadas com as finalidades e objetivos do que entendemos como sociedade e educação e, conseqüentemente, com os compromissos implícitos em tais concepções que dizem respeito aos fundamentos e processos nos quais se sustenta a reflexão sobre a educação, estabelecendo-se, dessa forma, uma ponte com a Filosofia.

Da mesma forma que a História e a Sociologia, a concepção predominante de uma Filosofia “perene” tem-se caracterizado, quando presente no currículo do ensino médio, tanto pela abordagem de conteúdos abstratos, distanciados das questões que afligem estudantes e professores/as, quanto pela predominância de uma linguagem de difícil compreensão.

A problematização da Filosofia remete-nos ao processo de constituição das ciências na Modernidade, em que a visão de totalidade é substituída pela especialização, encerrando-se as áreas dos conhecimentos em disciplinas, uma das quais é a Filosofia. Nesse processo, em que a Filosofia perde o seu papel privilegiado enquanto espaço que compreendia a totalidade do conhecimento, ocorre também um desenraizamento das questões filosóficas em relação aos tempos, lugares e situações em que tiveram seu nascedouro, isentando-se, dessa forma, de seus vínculos originais com a política. Dessa maneira, pode-se compreender as razões pelas quais, ocultos os seus vínculos com os sistemas sociais que criticaram ou respaldaram, os problemas filosóficos esvaziam-se de seus significados, tornando-se, cada vez mais, um discurso hermético precedido de vestibulos, fundado em linguagens às quais têm acesso uma minoria de “iniciados”, empobrecendo o potencial crítico do *ser amigo da sabedoria*.

Se, com algumas exceções, o ensino de Filosofia tem tido estas características, a ementa curricular do curso de Pedagogia para a *Filosofia da Educação: Fundamentos da Experiência Pedagógica* (EDU 01160) presta-se a uma desmistificação da filosofia abstrata como também ao enraizamento de conceitos na história, na sociedade, na educação (escolar ou não), permitindo estabelecer pontes que rompam com as rígidas fronteiras estabelecidas para as disciplinas encerradas em áreas do conhecimento. Define a súmula: “A filosofia como experiência humana totalizante. O saber da educação como conhecimento e ação. A Filosofia da Educação como reconstrução do projeto educativo. Identidade profissional do educador. A questão do *ethos* e do *eros* pedagógico” (EDU 01160).

A ementa abre um espaço para a recuperação do caráter abrangente e contestador do conhecimento filosófico, colocando-se, no centro, as grandes questões que desafiam a educação enquanto prática/concepção de *formação*, enquanto sujeitos sociais que fazem dela a sua profissão – os/as professores/as – enquanto espaços e instituições onde se realizam as práticas educativas, enquanto tempos de *formação*. Dessa forma, tem-se a possibilidade do desocultamento do modelo europeu, branco, masculino, de classe média, letrado, que historicamente tem informado as práticas pedagógicas; do modelo de educação restrito à relação professor-aluno; da predominância da escola como agência educativa.

A associação com a História e a Sociologia permite a reconstrução do solo histórico e social em que a Filosofia irá levantar as questões acerca dos valores e das finalidades que têm sustentado os currículos escolares dirigidos para a formação do indivíduo competitivo. Em tais currículos estão ocultas ou não são mostradas as desigualdades das condições de ingresso e permanência das classes subalternas na escola, bem como são negadas as expressões das diferenças. Permite, ainda, ampliar as proposições de novos valores fundados em relações de solidariedade, de amizade, de igualdade e no respeito à diferença.

O ingresso da Metodologia da Pesquisa II, na experiência interdisciplinar aqui analisada, efetiva-se através da escrita que assume um duplo entendimento – enquanto produção de subjetividades autoras e enquanto linha de corte, atravessamento e interpenetração das disciplinas. A ementa da disciplina, oriunda do trabalho proposto na Universidade Federal de Pelotas para as Licenciaturas em uma aproximação inter-institucional, propicia essa abertura e a relação interdisciplinar ao definir como conteúdo básico: “Princípios básicos da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais; diferentes concepções metodológicas. A escrita e a produção do conhecimento em uma perspectiva ética; a transversalidade da escrita.”

A experiência da escrita dos futuros professores e professoras, quando perspectivada eticamente, pressupõe a mesma como um campo rico de experimentação do sujeito. Aí entram em cena modos singulares de viver a inserção

no empírico, as leituras realizadas, as aulas assistidas, caracterizando a formação docente como um processo em constante mutação, em que a necessidade de escrever acaba por impor uma releitura da prática e, conseqüentemente, da própria formação. Problematicada dessa maneira, a escrita passa a ser visualizada como um elemento aglutinador que corta transversalmente, minimiza os limites demarcatórios e invade as fronteiras das diferentes disciplinas ofertadas pelas grades curriculares. O momento de escrever a experiência vivida torna-se nessa ótica uma possibilidade de resignificação, de digestão, de singularidade, de vivências, pois coloca o sujeito que escreve em contato com seus limites e possibilidades, com a necessidade de encontrar seu próprio tempo e espaço, com as palavras que possam dizer daquilo que ele/ela viveu.

Esse estado que condiciona e estrutura todo o sujeito que escreve, todo o processo de busca da autoria, faz da escrita um dispositivo de subjetivação não harmônico, mas tenso e conflituoso. Ao trazer à superfície das palavras o combate travado pelas linhas de subjetivação, nas suas mais diversas procedências e naturezas (linhas de segmentaridade dura, de estratificação, moleculares, linhas de devires, de fuga), concretiza o enfrentamento consigo próprio e com os outros, entendidos aqui como o fora, como o mundo social das práticas e dos discursos.

Assim, escrever a experiência vivida nos coletivos de pesquisa propostos na prática das “disciplinas indisciplinadas”, constitutivas do trabalho interdisciplinar, torna-se uma possibilidade concreta de registro singular da mesma, fazendo emergir das palavras escolhidas, das imagens, dos sons, a riqueza das linhas que constituíram a experiência em toda a sua singularidade.

A associação horizontal e transversal das disciplinas ampara-se nas atuais tendências de quebra das fronteiras metodológicas estabelecidas pela Modernidade, propiciando, além da reaproximação e do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, uma redefinição de objetivos e métodos de investigação. A universalidade da abordagem é sempre tensionada pela especificidade do olhar histórico, sociológico, filosófico e metodológico, superando o isolamento das disciplinas, aprofundando as questões por elas colocadas e enriquecendo a construção do objeto de investigação: a educação brasileira.

Como eixos práticos temos, em sentido vertical, a formação de professores e, em sentido horizontal, a constituição dos coletivos de pesquisa. A necessidade de dar concretude à teoria e de fundamentar teoricamente a prática foi-nos indicando um mote inspirado em Paulo Freire – “o medo à liberdade” – que unificasse a quádrupla preocupação de dar sentido à formação de professores e professoras em um país onde os cursos de Pedagogia são discriminados e até ameaçados de extinção⁶. Em nosso horizonte está colocada, portanto, a *Pedagogia: perspectivas para “outros quinhentos”*⁷ como projeto coletivo, interdisciplinar, solidário.

Da disciplina à interdisciplina solidária: os coletivos de pesquisa

A experiência de trabalho interdisciplinar encontra-se em seu quarto semestre, tendo acumulado considerável produção. Seria impossível descrever todo o processo e escapa ao nosso objetivo e às nossas concepções apenas relatar fatos. Retomando nossos eixos, pensamos aqui trançar experiência com teoria. Daí a opção por destacar momentos, trabalhos, expressões e criações que fazem a diferença e realizam a interdisciplinaridade, apontando para a indisciplina.

A par de aulas com temáticas específicas das disciplinas, buscou-se qualificar a discussão acerca da metodologia da investigação científica, produzida em momentos de trabalho, contando com a participação da Metodologia da Pesquisa II que integra a experiência interdisciplinar. Para esta disciplina, a escritura impõe-nos a busca de respostas aos anseios, curiosidades, desejos e necessidades; escrever nada mais é que expor-se, num mostrar “de si”, o que nos exige contar, refletir, repensar e continuar (n)este se fazer.

A construção dos coletivos de pesquisa passa por um trabalho introdutório onde os grupos definem seus interesses e organizam-se em coletivos em torno de temáticas. Elabora-se, a partir daí, um cronograma de aulas destinadas à ida a campo precedida de uma contextualização da realidade social e educacional, do desvelamento de conceitos, feitos pelas três disciplinas em conjunto, e de orientações específicas para a coleta de dados. Dando continuidade ao trabalho, são desenvolvidos temas específicos a cada disciplina e orientações gerais sobre algumas modalidades de produção do trabalho final que será apresentado individual e coletivamente, nas formas oral e escrita. Tanto os textos abordados em comum quanto os conteúdos específicos de cada disciplina constituem-se em fontes que irão fundamentar os trabalhos de pesquisa. Também são desenvolvidas oficinas de escrita, visando desafiar a criatividade dos/as alunos/as.

Na sequência, teremos alguns *flashes* de produções dos coletivos de pesquisa ⁸ que mostram o sentido do trabalho interdisciplinar solidário, assentado na educação enquanto *formação*, na associação entre ensino, pesquisa e extensão, na cooperação, tendo a construção de relações sociais efetivamente democráticas como uma utopia possível. Amostras muito pequenas de uma riqueza de trabalhos (re) apresentadas na Feira Cultural *Des(en)cobertas Histórias do Brasil. Identidades & Multiplicidade Cultural*⁹, realizada em 19/04/00, como Atividade de Extensão Universitária. No segundo semestre de 1999, foi desenvolvido um trabalho de extensão denominado *Debates ao Entardecer*.

“Meninas não sobem em árvores” (CS) é o título do texto que analisa a construção dos papéis sociais de gênero masculino e feminino, preocupando-se em compreender por que há uma procura maior dos cursos de *alfabetização*

de adultos (Coletivo 1) por parte das mulheres do que pelos homens. Parece que os homens têm dificuldade de expor sua fragilidade, o que não preocupa as mulheres, as quais só podem freqüentar as aulas após criar os filhos e liberar-se de uma parte dos encargos domésticos. Uma das alunas deste coletivo (RC) mostrou-se perplexa ao deparar-se com o analfabetismo vizinhando sua residência na pessoa de uma empregada doméstica. Até então havia uma palavra, um conceito...

A representação social da deficiência (Coletivo 2) em que se mesclam as noções de doença, de anormalidade e de incapacidade de aprender é um tema-desafio que obriga a questionar a construção histórica do conceito/prática de norma, de saúde/doença e de aprender como sinônimo de adquirir conhecimento intelectual. Para este coletivo de pesquisa, em que uma das alunas sentiu necessidade de ingressar em um curso sobre a linguagem de sinais para surdos (LIBRAS), é preciso cautela com a “integração” de crianças portadoras de necessidades especiais na escola regular, que tanto pode significar a tentativa de romper o preconceito e a discriminação, como pode significar o respaldo às iniciativas do Estado de retirar-se de seu compromisso com a educação dessas crianças. Para este grupo, “a nossa sociedade criou um conceito de identidade social baseado na capacidade intelectual. É necessário que haja uma nova ideologia porque a sociedade cria incapazes ao deixar de considerar que as pessoas podem desenvolver outras capacidades, efetuar outras aprendizagens que não são econômica e socialmente valorizadas” (Coletivo 2).

“Como educar meninos de rua?” Esse foi o desafio lançado pelo Coletivo 3 que ressaltou a importância de uma pesquisa bibliográfica que instrumentalize, que “prepare os educadores para ver e entender essa realidade que não pode ser tratada com ingenuidade e sentimentalismos, mas com solidariedade, compromisso e competência” (DG).

O estudo sobre o vínculo entre escola e movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST – objetos/sujeitos de investigação do Coletivo 3 de pesquisa, também levantou questões interessantes. Uma das alunas (AS) tinha uma visão do MST como um movimento que invadia terras e era perigoso, construindo, a partir da pesquisa, outra visão deste Movimento. O grupo formulou várias conclusões após as visitas e entrevistas com os assentados e professores das escolas de assentamentos, bem como de leituras sobre a proposta de educação do MST. Observaram que uma formação urbana, de classe média, descolada dos problemas dos agricultores, tem predominado nas escolas da área rural, aí incluídas as escolas de assentamento. Muitos professores dizem não ter tempo para trabalhar as questões que dizem respeito aos assentados porque precisam ocupar-se dos conteúdos. Entre as descobertas do Coletivo 3 está a de que “carregamos um pouco desse senso comum onde se explica a rejeição dessas pessoas, por isso é tão difícil encontrar professores sintonizados com essa realidade” (TH).

O grupo (Coletivo 4) também percebeu que os alunos e alunas, de modo geral e principalmente nos trabalhos de extensão, dirigem-se às camadas populares com uma concepção pronta, autoritária, superior do conhecimento acadêmico que pretendem (ex)tender. Concluíram então que “a escola tem funcionado como um mecanismo de exclusão em que as camadas populares não têm suas demandas atendidas. É preciso uma escola que se vincule à realidade, que considere o trabalho cooperativo e que incorpore questões relacionadas às lutas do povo, como é preciso também considerar o saber popular porque ele expressa uma sabedoria de vida, portanto, mais do que ensinar, podemos aprender a trocar” (HF).

Do coletivo “Escola Cidadã” (Coletivo 5), que analisou a proposta de escola por ciclos, implantada pela Prefeitura de Porto Alegre, destacamos a ênfase colocada sobre “a alegria na escola ao interrogar-se quais os momentos em que somos felizes na escola? Entrada, recreio e saída. Hora da aula é a hora do sério. Por que será que a escola tem de ser triste, preparar o futuro ignorando o presente? Não são contadas histórias alegres na escola; mas será que o sério não poderia ser também agradável?” (LN)

“Quais as crianças que chegam à Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM)?” “O que leva um adulto a uma situação de presídio?” Títulos dos trabalhos dos Coletivos 6 e 7, respectivamente, trazem afirmativas onde o medo e a violência emergem como problemáticas sociais. “A maioria tem uma história de pobreza, de violência, em que não há muitas escolhas. Mergulhamos em uma vida sem oportunidades e nos perguntamos se na mesma situação não faríamos o mesmo. É uma minoria que consegue escapar desta lógica. O crime é também o caminho da revolta com esta sociedade injusta, é o desejo de ter oportunidades que numa sociedade justa e igualitária teriam de acontecer. Ora, mudar isso só mudando a sociedade. Mas eles que pensam que ‘a sociedade tem poder para me condenar, mas não tem moral’, também não acreditam em utopias...” (BS, Coletivo 7)

A experiência do medo e da descoberta de um mundo desconhecido tem marcado as pesquisas nos presídios. “O trabalho com apenados é atravessado pelo medo de ambas as partes. A maioria são negros. O corpo caminha, movimenta-se em dança. Briga. Queima de carros. Cadeiras que voam. O confronto. A briga. A polícia. Qual o futuro das crianças pobres, principalmente negras?” (JM, Coletivo 7)

Associada ao medo está a curiosidade das alunas que escolhem apreender a realidade da delinquência. Uma imagem estereotipada do preso, da prisão, mas principalmente do trabalho como oportunidade de reintegração social que, nesse caso, era interesse do grupo observar, vai-se desfazendo. O trabalho tem um sentido reeducativo, de ensinar a viver, um sentido de sacrifício, de pagar uma pena e um sentido de distinção. “Afinal, quem vai para lá trabalhar? Não há lugar para todos. Tem de ser um indivíduo ‘não perigoso’. Acabam sendo

privilegiados aqueles que lá fora já gozam de alguns privilégios, principalmente da escolaridade. Não se pode ser ingênuo de acreditar que o trabalho sozinho ou a educação sozinha vão garantir a integração do apenado. Se não há espaço para integrar aqueles que estão fora do presídio, porque acreditar que haverá lugar para os egressos que carregam consigo as marcas da prisão?” (ES, Coletivo 7)

Outro aprendizado feito com a visita ao Presídio Central ainda se refere à concepção do educativo presente nos processos prisionais. O Coletivo 7 de pesquisa observou a existência de três tipos de penas impostas aos presos: a) formal, refere-se ao tempo de reclusão em que o preso deixa de conviver com a família, com o mundo lá fora e, às vezes, com os outros para evitar conflitos; b) familiar, imposta pela separação da família e discriminação que pesa sobre esta pelo fato de ter um membro seu cumprindo pena; c) posterior, que diz respeito à marca que justifica a não integração à sociedade após o cumprimento da pena.

“Como reintegrá-los depois? Como fazer para que eles não se matem entre si? Em que consiste o ‘bom comportamento’, quem o define e controla? Há crianças que deixam de conviver com os pais por longos períodos; não é necessário ter respeito pelas mulheres dos presos porque parte-se do pressuposto de que todas são ‘vagabundas’. O que adianta oferecer oportunidade de estudo se o preso, quando sair da prisão, não vai encontrar um trabalho que já não existe para os que não estão presos? Como reabilitar as pessoas isolando-as do convívio social e confinando-as junto com pessoas que infringiram as leis? Por que não insistir na aplicação de penas alternativas?” (FS, Coletivo 7)

Um dos recortes do estudo adentrou pela função social do presídio, se esta poderia ser considerada como de recuperação através de programas educativos ou de exclusão social daqueles julgados “perigosos”. “Os presos têm noção de que erraram; colocam no discurso sua vontade de recuperar-se, mas não existem programas de recuperação. O que vimos foi um grupo muito pequeno freqüentando a escola que não atinge a maioria. A justiça não leva em conta as razões dos sujeitos e aplica uma pena expiatória. Não existe uma punição por reciprocidade através de programas de reflexão sobre os crimes cometidos e propostas de recuperação. A sociedade também é responsável porque naturaliza a violência, porém, qual a sua pena? A justiça analisa e condena a partir do fato, não considera o contexto onde se produz o fato, nem ao menos a cultura de violência onde se criam os jovens, como por exemplo, os brinquedos, os desenhos animados, os filmes, onde merecem prêmios aqueles que matam mais; não considera os conflitos familiares e as razões desses conflitos.” (TS)

A análise da educação e do trabalho com o sentido de recuperação de apenados trazida para a discussão interdisciplinar foi muito rica. As alunas integrantes deste coletivo (7) afirmaram não serem as mesmas depois de terem entrado no Presídio Central, embora não soubessem explicar a motivação que

as levou a desenvolver tal pesquisa. Uma delas manifestou que foi para as visitas com uma idéia formada, a partir de muitas leituras, de que as pessoas presas mereciam esta situação. Esta mesma aluna (ML) saiu da pesquisa com muitas dúvidas porque é muito difícil discernir entre o julgamento de um indivíduo isolado de seu contexto e merecedor de uma punição e um indivíduo mergulhado em uma sociedade permissiva, discriminatória onde campeia a impunidade para aqueles que podem pagar “bons” advogados. “Pena e raiva se misturam; faca de dois gumes... Na cadeia o indivíduo perde a sua face humana...” (PS)

A característica dos coletivos, como vimos nos exemplos acima, é a abordagem interdisciplinar, a educação como formação, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a solidariedade e a utopia, concepções-eixos que balizam a experiência. São muito ricas as formas de expressões que nos chegam desses trabalhos, entre as quais podemos citar: memoriais, crônicas, cartas, álbuns de fotografias, filmes, cartazes, textos de ficção, exposições, teatros, páginas na internet... Do trabalho interdisciplinar caminha-se para a solidariedade no sentido, tanto de quebrar as rígidas estruturas que separam conhecimentos em compartimentos estanques, quanto de constituir sujeitos autônomos que, por sua vez, procurem romper com a subjetividade construída sobre a subordinação e a obediência. A interdisciplinaridade solidária, sob esta ótica, poderá ser um caminho para a autonomia do/a professor/a e do/a autor/a.

A experiência interdisciplinar solidária à luz de uma reflexão teórica

“Professoras da ‘tridisciplina’, como posso ‘olhar’ para a educação com um novo paradigma se sou educado com um velho modelo? E como posso ser educado com ‘liberdade’, sem conhecer a história e os pensadores antigos, para que possa renovar seus acertos e não repetir seus erros? Até agora, neste início de semestre, pude ‘sentir’ que essas são algumas de suas preocupações e é por isso que estou escrevendo. Tento aqui expor o caminho que tento seguir. Sendo mais claro, eu troquei o curso de Física pelo de Pedagogia, porque comecei a ‘sentir’ que o modelo de ciência, que lá é usado, é muito contraditório pois (...) sentimos com os chamados ‘órgãos dos sentidos’, com os quais vemos, ouvimos, etc... Então faço a pergunta aos cientistas: como é que vocês fazem ciência sem sentir? Bem, ou eu não entendi as regras do jogo ou esse jogo está errado. Foi então que, por sorte ou por ‘sensibilidade’, vim para a Pedagogia.”¹⁰

A carta deste aluno, escrita, conforme suas palavras, numa madrugada insone em que precisava exteriorizar suas angústias e preocupações com o futuro, ao mesmo tempo em que devolve uma percepção discente acerca do

trabalho interdisciplinar solidário, desvela o terreno movediço em que se realiza este trabalho. Tendo essa experiência por base, dialogaremos com autores que nos permitam compreendê-la em uma perspectiva mais ampla das condições sociais em que hoje se fazem a ciência e a educação, tentando captar a interdisciplinaridade solidária como um desafio à formação de professores.

A proposta de trabalho interdisciplinar solidário na graduação acadêmica não transgride apenas as fronteiras do conhecimento organizado sob a forma de disciplinas; vai além, atingindo a própria estrutura departamentalizada da universidade, herança da reforma universitária imposta pela ditadura militar, através da Lei 5.540/68 (Ribeiro, 1999). Por sua vez, a interdisciplinaridade solidária, materializada nos coletivos de pesquisa, torna possível a dialetização da produção/reprodução/comunicação do conhecimento, resgatando a perspectiva de totalidade sem perder de vista os conteúdos específicos de cada área. A interdisciplinaridade, no entanto, não pode colocar-se como um discurso demagógico ou como uma receita mágica para superar a fragmentação do conhecimento ou a estrutura dos departamentos acadêmicos. A reflexão que fazemos sobre o trabalho interdisciplinar solidário, realizado nas turmas do 2. semestre do curso de Pedagogia da UFRGS, aponta para uma série de obstáculos peculiares às condições em que se faz educação pública em um país que adotou o modelo de Estado neoliberal. Também Bianchetti e Jantsch (1993, p. 30) reconhecem que a interdisciplinaridade na universidade é possível, porém apresenta limites “que podem ser históricos, metodológicos e da natureza dos objetos/problemas/projetos”.

A prática mostrou-nos, ainda, que a concepção de interdisciplinaridade é mais do que o simples atravessamento dos limites departamentais da universidade e das fronteiras que estabelecem os territórios de cada disciplina. Ao mesmo tempo em que transpõe tais limites, a interdisciplinaridade institui a solidariedade como um elo inter-disciplinas e inter-práticas de trabalho docente-discente. Ao propor um “novo senso comum ético como um senso comum solidário”, Santos (2000) aponta, como compromisso, a responsabilidade com o outro e com o futuro, amparando-se na afirmação de Jonas (apud Santos, 2000, p. 112) ¹¹, quando este diz que “a responsabilidade fundamental está em criar a possibilidade de haver responsabilidade”. Portanto, é para uma ética de solidariedade na relação com o outro e compromissada com o futuro que pretendemos estar trabalhando interdisciplinarmente.

Os estudos de Ivani Fazenda (1992) trazem uma compreensão do trabalho interdisciplinar a partir de um referencial teórico proposto por Hilton Japiassu (1976). Para este autor, a metodologia interdisciplinar impõe-se como exigência do caráter das disciplinas das Ciências Humanas, no que chama de “unidade lógica” na ciência. A “ação concertada”, proposta por Japiassu, permite antever a pesquisa orientada como uma das alternativas metodológicas para fazer ciência, ao mesmo tempo em que o ensino torna-se vivo e concreto, “vi-

sando o saber-fazer que privilegia a descoberta das estruturas”. Essa pesquisa orientada faz-se como reflexão permanente de ordem epistemológica crítica, numa universidade que supere o seu isolamento da sociedade e a dicotomia entre saber e realidade. Em obra mais recente (Japiassu, 1999, p. 130-131), este autor afirma que “a especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico, enquanto que o conhecimento interdisciplinar vai recusar o caráter territorial do poder pelo saber”.

A base epistemológica de tal posição, considerada a-histórica por Jantsch e Bianchetti (1999), encontra-se na filosofia do sujeito, vista como uma “doença da Filosofia”. Estes autores consideram a interdisciplinaridade como resultante de um processo histórico, em que o conhecimento subtraído aos trabalhadores nas relações sociais do modo capitalista de produção subdivide-se em áreas, perdendo-se a globalidade, tanto na produção de bens quanto na produção da ciência. Portanto, para esses autores, a interdisciplinaridade não se realiza nos níveis do ensino e da extensão porque, mais do que uma ruptura epistemológica, ela significa uma ruptura na produção material da existência (Bianchetti e Jantsch, 1993).

Apesar de concordarmos com esses autores e, ainda, com Frigotto (1993) e com Etges (1993), no que tange à base material da interdisciplinaridade, ou sobre as relações sociais de produção como determinantes da fragmentação do trabalho e da produção do conhecimento, nossa experiência vem apontando possibilidades de interdisciplinaridade solidária no ensino, na pesquisa e na extensão. Bianchetti e Jantsch nos levam a refletir sobre as transformações do trabalho. A substituição do modelo de produção caracterizado por estruturas rígidas (taylorismo), por um modelo caracterizado na organização de estruturas flexíveis (toyotismo)¹², passa a exigir a substituição do “trabalhador bovino”, preconizado por Taylor, pelo trabalhador polivalente, criativo, flexível, demandado pelo toyotismo. Essas transformações exigiriam mudanças substanciais nos processos de formação do trabalhador, processos estes que passam pela reorganização dos conteúdos e das práticas escolares. “O trabalhador parcial, superespecializado, está perdendo espaço para aquele capaz de projetar, executar e avaliar” (Bianchetti e Jantsch, 1993, p. 26). As reflexões e as experiências interdisciplinares que se vêm fazendo, entre as quais a nossa, não poderiam estar sendo influenciadas por tais transformações no sentido de formar professores afinados com processos flexíveis de produção da escola e da sociedade?

Esta é uma indagação que atravessa a nossa reflexão e para a qual ainda não temos respostas definidas. Se as relações sociais de produção da vida e do conhecimento, em que se assenta o fazer/pensar pedagógico, são contraditórias, pensamos que a nossa experiência possa receber tanto a influência das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho quanto apresentar características de transgressão aos modelos de sociedade, de trabalho e de educação nos quais se amparam aquelas mudanças. A outra, não dissociada do contexto onde

se materializam as mudanças no mundo do trabalho, refere-se às experiências de trabalho cooperativo, tanto urbanas quanto rurais, que estão produzindo reflexões relacionadas à formação escolar (Garcia, 1997; Ribeiro, 2000). Tais experiências estão a apontar possibilidades de organização da produção de bens em uma perspectiva interdisciplinar e solidária que, mesmo considerando a especificidade dos trabalhos docente/discente, guarda características que permitem a aproximação com aquela modalidade de produção.

Continuando a nossa consulta a autores que discutem a interdisciplinaridade, visando à compreensão da nossa experiência, temos Freitag (1992). Esta autora, estudiosa dos pensadores ligados à Escola de Frankfurt, entre os quais Habermas, afirma que o tratamento interdisciplinar permite buscar na herança das disciplinas “os elementos para delimitar as condições de possibilidade de nossa ação em dados contextos sociais que possam responder melhor às muitas perguntas levantadas” (p. 13). Conforme a autora, portanto, o tratamento interdisciplinar ajuda a definir o espaço de liberdade de cada um dos sujeitos em contextos sociais e políticos pré-estruturados, tais como os que vivenciamos em uma universidade que forma professores para a escola básica.

Ao refletir sobre as condições de validade do conhecimento científico, condições em que se poderia fundamentar a possibilidade de uma produção interdisciplinar, Habermas afirma serem três as pretensões de validade do conhecimento científico: a) que o enunciado seja verdadeiro; b) que a manifestação seja correta em relação ao sistema de normas vigente ou que o próprio contexto normativo seja reconhecido como legítimo; c) que a intenção expressa coincida com a intenção do falante como veracidade. Para que o consenso possa constituir-se como acordo alcançado comunicativamente e possa ser medido por uma destas três pretensões de validade, que devem ser também suscetíveis de críticas, é necessário que tais pretensões ocorram de modo interdisciplinar. As condições para atender a tais pretensões incluem igualdade de chances de comunicação: propositivas, interrogativas, enunciativas, interpretativas, problematizadoras, argumentativas, de manifestação da subjetividade e de normatização, ou seja, sem privilégios e constituídas na ação recíproca (Habermas, 1984; 1987). O pensamento habermasiano contribui para a compreensão de nossa experiência interdisciplinar, mas deixa muitas indagações sem resposta no que concerne à constituição de um consenso discursivo, já que este oculta as condições de produção e legitimação da fala (Machado, 1996).

Nas palavras de Chauí (1994, p. 227), se as ciências do homem comportam vários ramos específicos consoante seus objetos e métodos, tal especificidade não deveria inibir aproximações entre as áreas, pois “(...) as ciências humanas tendem a apresentar resultados mais completos e satisfatórios quando trabalham interdisciplinarmente, de modo a abranger os múltiplos aspectos simultâneos e sucessivos dos fenômenos estudados”.

Do saber-fazer à ação comunicativa, da ação frente a contextos sociais concretos, a métodos de trabalho das Ciências Humanas e da Filosofia, o aprender que nosso direcionamento visa é o refletir no horizonte das ciências. Uma possibilidade fértil pode ser essa, de reavaliar criticamente as relações entre, de um lado, os fundamentos teórico-metodológicos que empregamos e assumimos como adequados e convenientes para a formação de professores e professoras e, de outro, os limites da peculiaridade que existe em se ter o humano como sujeito/ objeto numa ruptura que implica o pensar as maneiras como promover e viver a interdisciplinaridade como *práxis*. Vivê-la, como nos lembra Chauí, retomando os antigos gregos, significa pensar, que é promover um *passeio da alma* (1994, p. 151), e agir como ato da matéria, lendo, escrevendo e desvendando coletivamente, no exercício de um trabalho silente, atento, perseverante, engenhoso e, talvez por isso mesmo, prazeroso.

Outro autor que se posiciona a favor da interdisciplinaridade é Osmar Fávero (1993), para quem a diversidade da formação dos professores, organizados em torno de um projeto comum, enriquece a visão da educação, permitindo o aprofundamento da compreensão do objeto pesquisado sob o mesmo olhar social. Entretanto, o mesmo autor alerta para o risco do entendimento que se tem acerca do sentido de “pluralismo teórico, ideológico e metodológico”. Esse entendimento tanto pode servir de referência ao exacerbado individualismo, quanto pode resultar em trabalhos fragmentados em que a interdisciplinaridade permanece como um discurso abstrato sem conseguir materializar-se. Com a mesma preocupação, pensa Etges (1993, p. 80) que a interdisciplinaridade não pode ser a justaposição de conteúdos ou uma homogeneização que se imponha sobre a especificidade das áreas de conhecimento, mas um “instrumento epistemológico de construção da ciência e de compreensão de suas atividades cotidianas como ações constitutivas da realidade ou de mundos”.

Frigotto (1993) vê a interdisciplinaridade como problema e como necessidade para as ciências que fundamentam o fenômeno educativo, como é o caso da História, da Sociologia e da Filosofia. Mais do que uma temática ou método, a interdisciplinaridade impõe-se como uma necessidade do processo de produção do conhecimento que se assenta no caráter dialético da realidade social. Os interesses antagônicos das classes constituintes da sociedade refletem-se sobre a produção do conhecimento, aparecendo nos interesses do/a pesquisador/a e nas condições em que este desenvolve suas pesquisas. Caracteriza-se, desse modo, a interdisciplinaridade como um problema que pode ser identificado na separação entre as relações de produção material e de produção do homem social, separação esta que define o campo das representações sociais e das concepções de mundo.

Por trás da “naturalização” das idéias generalizadas de sociedade e de educação encontram-se construções históricas e sociais enraizadas em determinadas condições materiais de produção daquelas idéias. Aí implícitos, porém nem sempre perceptíveis, os interesses das classes dominantes acabam

por definir-se de maneira arbitrária como universalmente necessários. Educação e conhecimento nos são dados como produtos, ocultando-se os processos conflitivos em que tais realidades sociais são produzidas. Assim, a “naturalização” das práticas educativas e da produção de conhecimentos influencia para que a interdisciplinaridade seja praticada e concebida como abstrata, fenomênica e arbitrária, pois “aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar e reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes em uma totalidade harmônica” (Frigotto, 1993, p. 68).

O respeito à divergência que caracteriza a vivência democrática exige que as categorias analíticas e concepções filosóficas que irão demarcar o trabalho interdisciplinar solidário sejam prévia e devidamente criticadas e explicitadas. Não basta apenas reunir professores em uma mesma sala ou propor como avaliação o mesmo trabalho para as três disciplinas; essa necessidade de clareza teórica que irá orientar a definição dos eixos temáticos e a orientação dos coletivos de pesquisa caracteriza o trabalho interdisciplinar solidário como uma construção/desconstrução, um “em se fazendo-desfazendo” que exige o constante reencontrar-se para rever o feito, desfazer o mal-feito, completar o não-feito, produzir o que-fazer.

Freitas (1989) também tem contribuído para a reflexão que fazemos sobre a experiência interdisciplinar. Para este, a interdisciplinaridade quando vista em separado de uma teoria do conhecimento resulta em uma reconstituição ilusória da fragmentação do conhecimento. Com esse cuidado, pensa que a interdisciplinaridade equivale à integração de disciplinas que se propõem a desenvolver um trabalho de maneira conjunta; no caso da pesquisa, tal processo inicia desde o momento da formulação do problema, oferecendo contribuições no que cada área tem de específico para ampliar a abordagem do objeto ou a produção do conhecimento. A dificuldade em se aprofundarem as práticas e as reflexões sobre a interdisciplinaridade, principalmente nas Ciências Humanas, aí compreendida a educação, explica-se pela forma como foram organizados os processos de trabalho na sociedade capitalista, que possibilitou um imenso desenvolvimento das ciências físico-naturais, apropriadas como forças produtivas, em detrimento dos poucos investimentos nas Ciências Sociais que fundamentam as relações de produção. Além do mais, como Frigotto, também Freitas pensa que é preciso considerar os interesses embutidos na produção científica que, ao serem desvelados, mostram os sujeitos sociais privilegiados por tal produção na sociedade capitalista. Por isso, não adianta justapor conhecimentos originalmente produzidos de forma fragmentada; é necessário que o conhecimento brote de forma integrada, tendo-se clareza sobre esta discussão de fundo que nos remete às condições materiais de produção do conhecimento e da sociedade.

Uma maior compreensão da nossa experiência interdisciplinar nos é fornecida tanto pelos autores, anteriormente consultados, quanto pela reflexão sobre a própria experiência em si, que nos permite acrescentar novos elemen-

tos a essa compreensão. Se é verdade que a reconstituição da produção de um conhecimento originalmente fragmentado extrapola os limites das salas de aula, onde as disciplinas tradicionalmente têm-se restringido a transmitir conteúdos em “terceira mão”, é verdade também que não podemos esperar que, por “fatalidade”, a sociedade mude para que possamos ensaiar passos na produção de novos saberes e na articulação crítica dos “velhos”, desocultados das condições materiais e sociais em que foram produzidos.

Uma questão que se coloca como limite ao trabalho interdisciplinar solidário, principalmente no momento de orientar sobre a abordagem teórica a ser feita pelos coletivos de pesquisa, trata dos métodos de produção científica. Não é fácil explicitar a opção por um determinado método para a pesquisa em Ciências Humanas e em Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Houve tempo em que o experimento, as relações sociais de produção, a objetividade e a neutralidade na descrição dos fatos, a descrição subjetiva focalizando a experiência do cotidiano, a análise da rede e dos signos constituintes da estrutura, de modo bem esquemático, poderiam identificar um determinado método de análise de uma realidade. Nesse sentido, os métodos experimental, histórico-dialético, funcionalista, fenomenológico, estruturalista eram definidos de tal forma que, com raras exceções, tornavam quase impossível uma abordagem interdisciplinar. A gênese destes limites encontra-se nas transformações que, a partir do século XVI, mas principalmente nos séculos XVII e XVIII, são provocadas pelo modo capitalista de produção (em que podem ser compreendidas as chamadas “revoluções industriais”) que demandam uma nova ciência para alicerçar as forças produtivas. Nesse processo, que muitos autores identificam como Modernidade, as Ciências Físico-Naturais, ao se autonomizarem da Filosofia, dividiram-se em campos e objetos específicos, constituindo estatutos próprios atrelados ao método experimental, que passou a subordinar a abordagem metodológica das Ciências Humanas e das Ciências Sociais. A abordagem histórica, filosófica e política, que era feita pela Filosofia, desloca-se para uma Sociologia concebida como “física social” (Comte, 1973, p. 15), cujo método coisifica os “fatos sociais” (Durkheim, 1973, p. 378), caracterizando-se como “tentativa de descrever e classificar esquematicamente fatos históricos e políticos a partir de critérios construídos sobre o modelo das ciências naturais” (Gramsci, 1981, p. 151).

Os rígidos limites epistemológicos que estimulam a especialização, o empobrecimento e a distorção das problemáticas, dos conteúdos, dos objetos, dos métodos de pesquisa científica podem ser rompidos através de práticas interdisciplinares que contribuam para uma nova configuração da Pedagogia enquanto Ciência da Educação, segundo Carvalho (1996). Isso é importante, mas não o suficiente, pois não resolve o problema da diluição do fenômeno educativo nas diferentes disciplinas que o tratam e que, por isso mesmo, são consideradas apêndices das ciências matrizes onde buscam explicação e justi-

ficativa para demonstrar suas hipóteses. Assim sendo, o objeto das Ciências da Educação assume uma posição de subalternidade com referência às Ciências Humanas e às Ciências Sociais das quais aquelas ciências auxiliares dependem para fundamentar suas análises do fenômeno educativo. Além do mais, o mesmo movimento que fragmentou as ciências, despregando-as da Filosofia e erigindo-as em conhecimentos autônomos, especializados e profissionalizados, também restringiu o fenômeno educativo, campo de observação das Ciências da Educação, aos processos especificamente escolares, empobrecendo a produção de conhecimentos sobre aquele fenômeno. Por último, é no mínimo contraditório observar-se, nos currículos dos cursos de Pedagogia, uma cadeia de disciplinas pedagógicas que irão embasar a formação dos/as futuros/as professores/as, encontrando-se ausente, no entanto, a própria Pedagogia. É como se a soma de conhecimentos das ciências auxiliares da educação, ou a sua costura, fosse capaz de reconstituir a integralidade contraditória do fenômeno educativo-escolar (Arroyo, 1998).

A interdisciplinaridade, analisada por inúmeros autores e sob diferentes enfoques, não traz associada a idéia de solidariedade. É possível mesmo que esta idéia esteja implícita tanto nas reflexões quanto nas práticas relacionadas ao tema, porém não chega a tornar-se objeto de investigação. A percepção de que a solidariedade é da natureza mesma da interdisciplinaridade ocorreu-nos quando construíamos o texto e, para isso, começamos a reconstituir a experiência. Mas, em que consiste este trabalho interdisciplinar solidário de ensino-pesquisa-extensão em um curso de Pedagogia?

Poderíamos remetê-lo à influência de uma tendência dos movimentos sociais contemporâneos a organizar-se em torno de atividades que visem a produção de renda como busca de sobrevivência ou como alternativa ao crescente desemprego, atividades essas caracterizadas como *economia popular solidária*¹³. Como a nossa experiência está relacionada mais diretamente ao ensino de graduação, a sua análise não poderia caminhar por aí, embora não deixe de receber influências do conjunto de situações e análises produzidas sobre essa nova realidade. Poderíamos ainda pensar que o novo modelo de trabalhador polivalente, adaptável, cooperativo, demandado pelo padrão flexível de acumulação de capital, como base de um discurso que ingressa nas universidades, questionando a formação para o trabalho que aí se faz, estaria influenciando para este trabalho interdisciplinar solidário, em que tentamos construir novas sínteses acerca da realidade educacional. Também não caminha por esta trilha a nossa análise do trabalho interdisciplinar solidário.

A solidariedade pode, também, ser entendida como uma reconciliação entre sujeito e objeto, separados no paradigma das chamadas Ciências Experimentais que, tornado hegemônico, determinou o modelo de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, definindo os limites de abordagem do fenômeno educativo. Adentrar por esse viés de análise, entretanto, poderia desviar-nos

do foco que dirigimos à experiência interdisciplinar solidária com a formação de professores no curso de Pedagogia.

Sem estendermo-nos teoricamente por ser uma descoberta recente – a associação entre a interdisciplinaridade e a solidariedade – afirmamos estar percebendo, em nosso trabalho, a solidariedade acontecendo nas práticas pedagógicas e na relação entre as disciplinas. Nas práticas a solidariedade tanto está presente no cotidiano das tarefas de substituição quando um impedimento ocorre com uma das professoras, quanto nas trocas que se efetuam intra e entre os coletivos de pesquisa. Nas inter-disciplinas é a solidariedade mesma entre conhecimentos, rompendo fronteiras estabelecidas para construir novas sínteses plenas de sentido, que reconfiguram registros, memórias, conceitos, relações. Pensamos que esta solidariedade prático-teórica, peculiar ao trabalho interdisciplinar, não esteja dissociada das novas formas de organização do trabalho que os movimentos sociais vêm inventando. Todavia, precisamos avançar mais para compreender até onde esta solidariedade filia-se às experiências de trabalho cooperativo, vinculadas à *economia popular solidária*, e até onde ela assume uma especificidade própria de uma experiência de ensino-pesquisa-extensão em uma perspectiva interdisciplinar com a formação de professores para a escola básica.

O trabalho realizado de forma conjunta, embora tenha apresentado inúmeras dificuldades, pois exigiu um despojamento de aprendizagens e de práticas anteriores, vem ensaiando passos em direção à interdisciplinaridade em sua mais profunda realização, ou seja, na produção/reprodução/ comunicação solidárias de conhecimentos. Sabemos, entretanto, que, como projeto de trabalho interdisciplinar solidário na graduação, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, a experiência ainda é incipiente. Se queremos um trabalho acadêmico que não se atenha às fronteiras das disciplinas, dos departamentos, dos modelos de educação e de pesquisa, precisamos refletir sobre o currículo dos cursos de graduação, mormente o de Pedagogia.

Ao final da composição deste texto, elaborado a oito mãos, com idas, vindas, escritas e re-escritas, leituras e re-leituras, retiradas e acréscimos, nos damos conta de que fomos construindo um coletivo de pesquisa que não estava nem programado, nem era entendido como tal. Percebemos, também, que, no nosso caso, a pesquisa impõe-se a partir de uma experiência concreta e retorna a essa experiência para alimentar a continuidade do trabalho com a formação de professores no curso de Pedagogia. Não significa com isso dizer que a experiência definiu uma receita para um trabalho que seja ao mesmo tempo interdisciplinar e solidário. Este trabalho é uma construção diária, em que os confrontos entre nós mesmas, com nossos conhecimentos e saberes incorporados, nossas concepções, os sentidos dos deveres, dos horários, dos conteúdos, com o jeito de ser e de ensinar de cada uma, é um constante desafio. Mostra, talvez, que no trabalho interdisciplinar solidário, podem também ser cons-

truídas, com dificuldade, com teimosia, com paixão, relações também solidárias que projetamos para a sociedade e para a Educação. Importa dizer, também, que este trabalho interdisciplinar coloca os nossos alunos e alunas como co-partícipes da experiência e co-autores desta reflexão. Sem eles e elas, este texto seria impossível.

Por fim, tal experiência só faz sentido em uma universidade pública, onde a destruição das instalações físicas, a diminuição das verbas de custeio, o arrocho salarial combinado com a sobrecarga de trabalho de professores/as e funcionários/as, compreendida dentro das imposições feitas pelos organismos trilaterais¹⁴, não conseguiram ainda arrefecer o entusiasmo destes/as professores/as e funcionários/as, como também dos/as alunos/as. Tampouco conseguiram eliminar os espaços e os tempos de reflexões sobre as possíveis transformações que podem ser estimuladas dentro de uma universidade. Embarcar nessa experiência, refletir sobre ela e socializá-la através deste texto é também uma estratégia de luta em defesa do patrimônio social e cultural que é a universidade pública brasileira.

Notas

1. Ver Libâneo, 1996, p. 110.
2. Sobre o assunto, consultar a obra de Brandão (1995) que reproduz o debate sobre a crise dos paradigmas em educação e a obra de Kant (1996), em que este filósofo afirma ser a Educação ou a Pedagogia uma arte.
3. Partindo do sentido do termo *feitura* - *obra em via de execução* (Dicionário Aurélio, Nova Fronteira, 2. ed., s/d, p. 767) e acrescentando o prefixo *re*, separado por hífen, queremos indicar a idéia de uma teoria em processo contínuo de fazer-se.
4. A metáfora *borrado* encontra sua explicação tanto na Geografia (dificuldades de estabelecer com nitidez as fronteiras entre países, nas cidades limítrofes), quanto nas situações de aprendizagem em que a criança, ao apagar um desenho colorido, por exemplo, produz um “borrado”, dificultando a identificação dos traços originais. É o que acontece nas nossas disciplinas, porque os conteúdos precisam ser contextualizados histórica e socialmente e problematizados filosoficamente, estabelecendo-se uma interpenetração nas disciplinas de História, Sociologia e Filosofia da Educação.
5. Com amparo na Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, do Regime Militar, conhecimentos sociológicos foram substituídos pelos conteúdos de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, impondo-se as concepções de Ciências Sociais e de Política hegemônicas, analogamente ao filme de Hector Babenco mostrando a “História Oficial”.
6. Através do Decreto n. 3.276/99.
7. Este horizonte, para onde estavam perspectivados os eixos acima descritos, foi adotado no 1. semestre da 2000. Para o 2. semestre de 2000, escolhemos a *Pedagogia da indignação*, baseando-nos na obra de Paulo Freire.

8. Cada coletivo, aqui identificado por sequência numérica, abriga número variado de integrantes agrupados conforme o interesse temático comum. Os recortes de escritos individuais referidos estão associados à letras.
9. Atividade de Extensão realizada no dia 19 de abril de 2000 em referência aos “500 anos” de Descobrimento do Brasil.
10. Carta do aluno Douglas Ortiz Hamermuller, escrita em 25 de setembro de 2000, às 05h30min, dirigida às três professoras da Faculdade de Educação, uma vez que as turmas do 2. semestre de 2000 ainda não haviam tido contato com a professora de Metodologia da Pesquisa II/UFPEl.
11. JONAS, Hans. *Das Prinzip der Verantwortung*. Frankfurt/M: Insel Verlag, 1985, p. 186. *Apud* SANTOS, 2000, p. 112.
12. Sobre as exigências colocadas para a educação pelas transformações nos processos produtivos, consultar FERRETTI e outros (1996).
13. Ver, sobre o assunto, Ribeiro, 2000.
14. Sobre as organizações trilaterais, consultar: VIANNA Jr., Aurélio (org.) *A Estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil, 1998; TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; PUC/SP; Ação Educativa, 1998.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138-165.
- BIANCHETTI, Lucídio e JANTSCH, Ari Paulo. Universidade e interdisciplinaridade. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 74, n. 176. Brasília: INEP, jan./jun., 1993, p. 25-34.
- BRANDÃO, Zaia (Org.) *A crise dos paradigmas em educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BORDAS, Merion Campos. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma: determinações sócio-políticas nos currículos escolares. In: *Educação & Realidade*. v. 17, n 1. Porto Alegre: FASED/UFRGS, jan./jun., 1992, p. 05-18.
- CARVALHO, Antonio D. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva*: Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- ETGES, Norberto. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. In: *Educação & Realidade*. v. 18, n. 2. Porto Alegre: Faced/UFRGS, jul./dez., 1993, p. 73-82.
- FÁVERO, Osmar. *Política de Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, nov. 1993, 90p. fotocopiado.
- FAZENDA, Ivani. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1992.
- FERRETTI, Celso João e outros. *Tecnologias, trabalho e educação*. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FLORES, Terezinha Maria V. Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. In: *Educação & Realidade*. v. 18, n. 1. Porto Alegre: Faced/UFRGS, jan./jun., p. 53-60, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos. A questão da interdisciplinaridade: Notas para a reformulação do curso de Pedagogia. In: *Educação & Sociedade*. n. 33, São Paulo: Cortez, ago., 1989, p. 105-131.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 18, n. 2, Faced/UFRGS, jul./dez., 1993, p. 63-72.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- _____. *História da sexualidade II*. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GARCIA, Regina Leite. A educação numa plataforma de economia solidária. In: *Proposta*. n. 74, Rio de Janeiro: Fase, set./nov., p. 42-57, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. vol. I. Madrid: Taurus, 1984.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa*. v. II. Madrid: Taurus, 1987.
- JANTSCH, Ari Paul e BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *A crise da razão e do saber objetivo*. São Paulo: Letras & Letras, 1996.
- _____. A questão da interdisciplinaridade. In: HARTMANN, Hélio; SILVA, Henrique M.; GALLI, Sílvia (Orgs.) *Questões epistemológicas*. Maringá/PR: UEM, 1999, p. 130-143.

- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba/SP: Unimep, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996, p. 107-134.
- MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. *Desafios presentes na Universidade: do espelho do passado à alternativa para o futuro*. Porto Alegre: PUC/RS, 1996. Tese de Doutorado.
- MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PERES, Eliane Terezinha. História da Educação: as relações de gênero em Pelotas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação/ASPHE*. Pelotas: FAE/UFPEl, n. 3, abril, 1998, p. 05-34.
- RIBEIRO, Marlene. *Universidade brasileira pós-moderna: democratização x competência*. Manaus: EDUA, 1999.
- _____. Trabalho cooperativo e perspectivas para a educação. Trabalho apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre, nov./2000. 17 p.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Élcio Oliveira da. Fragmentação e interdisciplinaridade no ensino: estabelecendo distinções, delimitando conceitos. In: *Educação & Realidade*. v. 22, n. 1. Porto Alegre: FASED/UFRGS, jan./jun., p. 113-127, 1997.

Carmen Lucia Bezerra Machado, Maria Aparecida Bergamaschi, Marlene Ribeiro são professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Eliane Ribeiro Pardo é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Endereços para correspondência:

carmen@edu.ufrgs.br
maribe@orion.ufrgs.br
mbergamaschi@adufgrs.ufrgs.br
elipardo@terra.com.br